

Colloque « *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux* »

Laboratoire CIREL, université de Lille 1 et université de Lille 3

26-27-28 septembre 2012

Communication.

Les arbres généalogiques dans la formation des enseignants : entre expérience vécue et réflexivité critique (axe n° 1).

González-Monteagudo, José

monteagu@us.es

Faculté d'Éducation. Université de Séville
Séville, Espagne

Mots-clés: Histoires de vie, arbre généalogique, formation expérientielle, réflexivité critique, professionnalité enseignante.

1. PROBLEMATIQUE ET CHAMP DE LA RECHERCHE.

1.1. Introduction.

Les Histoires de vie en formation se sont surtout développées sous l'influence de l'ASIHVIF (Association internationales des Histoires de vie en formation, francophone), créée en 1991, mais qui commença à fonctionner dix ans auparavant. L'ASIHVIF conçoit la formation comme émancipation. « Les histoires de vie – peut-on lire dans un document de l'association- prétendent renforcer le pouvoir d'agir du sujet sur lui-même et sur son environnement, en l'associant à la construction des savoirs produits ». Les modèles de recherche y de formation proposés sont qualitatifs, pluridisciplinaires et menés en collaboration. La séparation des disciplines est explicitement rejetée, on plaide pour une collaboration, pour l'ensemble des phases et des contenus du processus, entre formateurs, chercheurs, et adultes en formation. Les apports des membres de l'ASIHVIF constituent aujourd'hui un legs indispensable pour travailler avec les histoires de vie dans les domaines de l'éducation formelle et informelle, de l'éducation d'adultes, des processus de Validation des acquis de l'expérience (VAE), de l'interculturel, de la formation autodidacte, des communautés et de la vie collective, du troisième âge, de la marginalité sociale, du milieu sanitaire, du témoignage historique et autres contextes (Delory-Momberger, 2003a; Galvani, 1997 ; Lainé, 1998 ; Lani-Bayle, 2006 ; Le Grand, 1996 et 2008 ; Molinié, 2006 ; Pineau, 1998 et 2000 ; Pineau et Mari-Michèle, 1983 ; Pineau et Le Grand, 1996). Actuellement il y a une diffusion des outils biographiques en formation et accompagnement d'adultes, liée à la multiplication des différentes formes de mobilité : sociale, culturelle, éducative, professionnelle.

La récupération du passé et le travail autour des expériences vécues, individuelles et collectives, sont des thèmes d'une actualité criante. Les débats sur la mémoire et sa fonction historique, culturelle, politique, symbolique et personnelle sont innombrables (Ricœur, 2000; Todorov, 1995; Roberts, 2002 : 134-150). Les archives et les centres qui récupèrent et organisent tout un patrimoine oral et écrit qui ne préoccupe guère les archives traditionnelles, prolifèrent désormais. Les lieux de mémoire sont un trait important de notre époque. La récupération de la mémoire impulse la création de centres de recherche et de documentation. Ce climat social saturé de mémoire personnelle et collective – si souvent empêchée, manipulée, utilisée de manière abusive- est une des caractéristiques de notre moment historique (Ricœur, 2000 : 67-163; sur les abus de la mémoire, voir Todorov, 1995). La récupération de la mémoire historique part normalement d'un tissu associatif inquiet et rebelle qui promeut le travail collectif et la construction du savoir à partir de situations, de problèmes et d'expériences vécues, porteurs d'une forte signification sociale et personnelle. Ces initiatives, liées aux mouvements sociaux et à l'éducation populaire, se structurent habituellement sous la forme d'histoire de vie collectives (Coulon et Le Grand, 2000; Brun, 2001; Gaulejac et Legrand, 2008 ; Westerman, 1994). Parmi les différentes productions figurent les livres collectifs, les brochures, les expositions artistiques, les débats, les œuvres théâtrales, les vidéos, les montages audiovisuels et les pages web. Parmi les thèmes travaillés il faut mentionner la récupération du passé, la situation des femmes, les

itinéraires migratoires, les traditions, les fêtes, le monde du travail, les situations traumatiques liées aux guerres, les emprisonnements et les conflits.

1.2. Généalogie et famille (Gaulejac, 1987 et 1999; Formenti, 2002 ; Lainé, 1998 ; Lani-Bayle, 1997).

Le travail biographique sur la famille commence avec l'exploration des racines familiales. L'analyse de la généalogie familiale fait possible situer l'histoire personnelle dans un cadre plus large. On propose deux dimensions d'analyse. Une dimension fait référence à l'évolution sociale et culturelle des dernières générations. La comparaison diachronique et synchronique est un trait important de cette démarche, axée sur la recherche des différences de tout genre (générationnelles, sociales, économiques, culturelles, axiologiques et éducatives). Deuxièmement la dimension analytique fait référence au cadre de l'autobiographe à travers l'évocation fondée sur les histoires orales et écrites de l'expérience vécue (Formenti, 2002). Le travail généalogique est une bonne manière de savoir davantage sur la culture, l'éducation et l'identité, comprises en tant que processus et produit de la transmission et du dialogue intergénérationnels.

L'arbre généalogique consiste à une représentation graphique des racines familiales, avec des informations des antécédents paternels et maternels, placées dans leur contexte économique et socioculturel (lieux de naissance et de résidence, dates importantes, économie et occupations, croyances et idéologies, apprentissage et formation, culture, évolution personnelle et familiale, crises et moments charnières). L'analyse du groupe familial commence avec les éléments matériels du logement et il comprend aussi les niveaux symboliques et axiologiques qui configurent le système familial et les relations complexes entre les différents membres du système, avec une spéciale attention aux différences générationnelles et de genre, les recompositions familiales et le changement familial.

Le travail sur les arbres généalogiques fait partie de notre proposition pour l'élaboration de l'autobiographie éducative, comprise comme autoformation expérientielle, reconstruction identitaire et outil pour établir un rapport entre expérience vécue et réflexivité critique (Mezirow, 1991; Maubant, Clénet et Poisson, 2011; Kaddouri et al., 2008; Bézille et Courtois, 2006; Dewey, 1989). Les approches ayant influencées notre démarche ont été : les *Histoires de vie en formation* (Pineau et Marie Michèle, 1983; Josso, 1991; Dominicé, 2002; Niewiadomski, 2012), l'Histoire orale (Thompson, 2000) et la Psychopédagogie familiale (Rodrigo et Palacios, 2003). La démarche axée sur les arbres généalogiques permet d'explorer le passé et le présent de l'auteur au sein de sa famille, sa communauté locale et des contextes institutionnels et socioculturels plus larges. L'autobiographie et les arbres généalogiques, en tant qu'instruments de formation, favorisent l'auto-connaissance, la capacité d'analyse du passé, l'établissement de connexions avec l'expérience vécue, le présent et les projets futurs et l'identification des principaux facteurs qui conditionnent l'évolution personnelle et éducative des sujets. Dans ce sens, les arbres favorisent l'autoformation des futurs maîtres des écoles, en liant l'exploration des racines familiales à l'explicitation des cadres épistémologiques personnels sur la socialisation, l'apprentissage et l'école.

1.3. La ligne de vie, le blason, les récits des expériences d'apprentissage formel et informel, et le travail biographique avec des objets.

En plus du travail axé sur la famille et l'arbre généalogique, il y a d'autres instruments du travail autobiographique, parmi eux la ligne de vie, le blason, les récits des expériences d'apprentissage formel et informel, et le travail biographique avec des objets. La ligne de vie est une représentation chronologique des principaux événements de la vie d'une personne, tout au long d'un axe temporel qui se développe entre la naissance et le moment actuel. La ligne de vie offre une première carte de l'itinéraire personnel, organisée autour de la famille, l'école, la communauté locale et autres cadres socioculturels plus larges. Le blason (Galvani, 1997; Mitchell, Weber y O'Reilly-Scanlon, 2005: 34-46) est une représentation symbolique de l'identité personnelle, axée autour de quatre éléments : a) un souvenir important de l'enfance ; b) un désir pour le futur ; c) une activité de loisir ; et d) une qualité de soi-même. Le blason favorise le travail sur l'imaginaire personnel par l'expression graphique et la liberté avec laquelle on travaille sur l'identité. Il est facile d'adapter le blason personnel pour réfléchir aux dimensions culturelles, en proposant la réalisation, individuellement ou en groupe, d'un blason qui reflète les cultures des participants à l'activité.

Les récits des expériences d'apprentissage formel et informel (Dominicé, 2000 et 2002; Demetrio, 2003; Goodson et Sikes, 2001) d'habitude se déroulent entre la naissance (avec l'aide des proches) et le moment

actuel. On fait un travail à la fois chronologique et thématique, en vue d'offrir un récit sur les agents et les contenus les plus significatifs de l'apprentissage formel et informel. Le regard comparatif permet mettre en relief différents cadres, périodes temporelles et acteurs éducatifs. Le travail biographique avec des objets (González Monteagudo, 2007b) commence en demandant aux sujets en formation de choisir cinq objets importants ou significatifs de leur vie, passés ou actuels, en fonction des critères personnels, avec totale liberté. Après avoir choisi les objets et échangé oralement en groupe, on demande d'écrire quelques lignes par rapport à chaque objet sélectionné, en soulignant les raisons du choix, l'importance de l'objet, la signification de l'objet et la potentielle relation de l'objet avec des temps, des valeurs, des symboles et des personnes concernés. Les choses peuvent être une voie royale pour accéder à la complexité biographique, une voie facile, adéquate pour des contextes interculturels. C'est un travail biographique ancré dans la vie matérielle, et non seulement dans le monde des idées et des sentiments. C'est toute la culture et les identités culturelles qu'on peut explorer avec les objets, puisque évoquer les objets c'est aussi évoquer les actions et les activités humaines dans leur illimitée variété et signification (par exemple, le livre invoque la lecture et toute la complexité de cette activité). La notion de culture connecte d'une manière directe avec le monde humain des objets et avec l'usage des choses à travers des pratiques matérielles du cycle de production et consommation. Mais la culture consiste autant de pratiques matérielles que de symboles, valeurs et croyances. Cette dimension symbolique, cognitive et mentale de la culture est bien reflétée dans les commentaires des apprenants sur leurs choix et les complexes motivations pour sélectionner quelques objets parmi des centaines de possibilités. Nous habitons un monde d'objets caractérisant notre vie quotidienne. Même s'ils possèdent une fonction instrumentale, toujours ils sont investis symboliquement et affectivement par les être humains. Nous ne pouvons pas éviter de produire du sens en interagissant avec les choses. Il faut souligner que ce sens n'est pas seulement une production individuelle mais que l'attribution de signification est développée à l'intérieur d'un cadre culturel, médiatisé par des activités socialement et linguistiquement partagées.

1.4. Les méthodes biographiques dans la formation et le développement professionnel des enseignants.

Les méthodes biographiques ont pénétré le monde éducatif européen à partir du début des années quatre-vingt par le biais de deux courants principaux : le profil professionnel et formatif des éducateurs et l'éducation des adultes. Après les travaux des années soixante-dix sur le paradigme dit de *la pensée des enseignants*, les recherches des années 80 sur le savoir pratique et les théories implicites des éducateurs constituent le précédent immédiat de l'emploi des récits personnels, en relation avec la formation et le développement professionnel des éducateurs. Parmi les principales approches biographiques sur les enseignants, employés dans le domaine anglo-saxon pendant la première partie des années 90s, il faut ressortir: les études de M. Huberman et autres, relatifs au cycle vital y aux phases de la carrière enseignante; les études d'Ivor Goodson sur la vie et le travail des enseignants; les travaux de R. Butt et collaborateurs sur l'autobiographie collaborative et le développement professionnel; les recherches de J.G. Knowles autour des influences biographiques sur le rôle enseignant; et les recherches de L.M. Smith sur les carrières et les paradigmes des enseignants en contextes d'innovation (voir une révision chez González Monteagudo, 1996c).

Les études de Goodson (1984; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; Goodson et Walker, 1990) sur la vie et le travail des éducateurs nous situent dans une perspective nettement biographique. Goodson (1991, 40) pense que le manque d'attention des chercheurs en éducation sur la vie des enseignants est surprenant. Il contraste avec l'importance que ces derniers accordent à leur évolution vitale, qui se reflète en permanence dans les conversations des enseignants. D'autre part, Goodson critique le contenu d'une bonne partie des études ethnographiques, ancrées dans l'ici et le maintenant des événements de la classe, comme si ceux-ci existaient en dehors du temps et de l'évolution biographique des enseignants et des étudiants (cf. Goodson y Walker, 1990, 120; Goodson, 1984, 140). Goodson (1984, 131-139) pense que les histoires de vie remplissent une fonction indispensable dans la recherche sociale, qu'ils complètent les perspectives interactionnistes et ethnométhodologiques qui se centrent principalement sur l'analyse des situations d'interaction sociale, en négligeant les antécédents historiques et biographiques. Les arguments principaux de Goodson (1984) pour revendiquer l'approche des histoires de vie dans la recherche sur les enseignants sont les suivants : a) L'expérience de vie et la carrière de l'enseignant configurent sa vision de l'enseignement et la manière dont il s'y prend ; b) Le contexte de vie de l'enseignant étranger à l'école et ses identités et cultures latentes

peuvent avoir un impact considérable sur son travail d'enseignant ; c) La carrière de l'enseignant est un domaine de recherche important. Le concept de carrière est de grande utilité pour comprendre tant les organisations que le rôle des individus en leur sein ; et d) L'histoire de vie d'un sujet doit être resituée dans l'histoire de son époque.

2. CADRE METHODOLOGIQUE.

La méthode des récits de vie trouve une application importante dans le domaine de l'autoformation. L'autoformation s'entend comme un processus vital de construction de soi et l'histoire de vie comme l'un des moyens possibles de mener à bien ce processus. Pineau et Marie-Michèle (1983, 187-188) affirment que « L'autoformation nécessite la démocratisation et le soutien de l'usage de cet instrument [l'autobiographie] utilisé jusqu'à l'heure actuelle de manière quasi exclusive auprès des élites de la culture savante ». Pour Pineau cette stratégie démocratisante prend place dans le cadre d'une nouvelle société, d'un nouvel homme et d'une nouvelle pensée.

Le développement progressif de la didactique autobiographique et de la pédagogie de la mémoire a amené Demetrio (2003 : 96-98) à une tentative de systématisation des compétences autobiographiques des éducateurs, en commençant par la distinction des différents spécialistes qui opèrent dans ce champ : a) le formateur auto(bio)graphe qui encourage l'écriture de l'histoire de vie avec des intentions introspectives ou créatives, avec des sujets hautement motivés et dotés d'un niveau d'éducation moyen et élevé ; b) le consultant auto(bio)graphe, collaborateur d'un formateur et qui offre un appui tutorial et technique ; c) l'éducateur auto(bio)graphe qui intervient dans des contextes extrascolaires, interculturels et intergénérationnels, en tant qu'animateur d'expériences destinées à un public varié au niveau d'éducation généralement faible ; d) l'enseignant auto(bio)graphe, généralement enseignant d'éducation maternelle ou encore primaire ou secondaire, qui pratique l'autobiographie pour créer des climats narratifs propices dans la classe. D'autres spécialistes en outre, en orientation ou encore l'expert en validation des compétences, ont l'habitude d'utiliser les méthodes biographiques dans leur travail social et éducatif.

Prolongeant les analyses de Pineau sur l'appropriation du savoir par les adultes, Dominicé (2000, 80) écrit « Nous ne sommes pas éduqués tant que nous ne donnons pas une signification à notre éducation – d'une certaine manière, nous ne sommes pas éduqués tant que nous ne pouvons pas nous éduquer nous-mêmes ». La théorie et la pratique se nourrissent mutuellement. Les chercheurs, les formateurs et les narrateurs (que se soient des personnes ou des groupes) entrent en relation dans une dynamique horizontale, démocratique et existentielle, à partir de l'expérience vécue.

La méthodologie employée a été de type biographique-narrative (Miller, 2000), et elle a les suivants traits : interprétative, phénoménologique, constructiviste, symbolique, dialogique, ouverte, inductive et interactionniste. Notre travail recueille des contributions provenant des suivantes approches : recherche narrative, recherche généalogique, Histoires de vie en formation, Histoire orale, Psychopédagogie familiale, génogramme et recherche biographique en Sociologie (Plummer, 2001; Bertaux, 1997).

Les techniques employées ont été la réalisation d'arbres généalogiques, les entretiens biographiques ou des histoires de vie (Atkinson, 1998) et les récits écrits, en incluant ici les autobiographies individuelles, familiales et éducatives.

La *formation-recherche* a été développée en milieu universitaire entre 2009 et 2011, avec des maîtres des écoles en formation. Les maîtres en formation ont été invités à construire l'arbre généalogique familial, avec le but de produire une description globale et comparative des trois dernières générations, avec un spécial accent sur les modèles de socialisation, les relations interpersonnelles, la communication, les relations avec l'école et le leadership.

L'arbre généalogique consiste à représenter les racines familiales en spécifiant les liens biologiques et légaux qui unissent les différents membres de la famille. Je demande normalement aux étudiants de travailler sur au moins trois générations : les grands-parents et autres membres contemporains de la famille,

les parents et oncles et la propre génération du sujet et de ses frères et cousins (si les étudiants ou leurs frères et sœurs ont des enfants, l'arbre comptera une génération de plus). Quand ils disposent d'informations remontant aux générations précédentes, je les invite à inclure leurs arrières grands-parents et ancêtres. D'une manière générale, la mémoire familiale s'achève avec la génération des arrières grands-parents, bien que dans certains cas les familles possèdent des informations sur la généalogie allant jusqu'à des périodes historiques plutôt étendues. Il est curieux de constater que si nous remontions dix générations, nous devrions mentionner 512 ancêtres de cette dixième génération précédant la nôtre.

Ma proposition de travail sur l'arbre généalogique est composée de quatre étapes. La première est en rapport avec l'identification et la situation sur l'arbre du plus grand nombre possible de parents d'au moins trois générations. Il s'agit d'une étape de recherche et d'accumulation d'informations à partir desquelles on travaillera ensuite pour donner sens aux données obtenues en les situant dans un contexte historique, social et culturel plus large. Parmi les informations pertinentes (démographie, histoire, culture, société, économie, idéologie et axiologie) que je suggère d'annexer à l'arbre, se trouvent les suivantes –s'agissant d'une longue liste, les étudiants ne peuvent pas travailler sur tous les points proposés et ont tendance à approfondir en traitant des membres de l'unité familiale):

Nom et prénom.

Lieu de naissance.

Lieux de résidence.

Formation académique, apprentissages non formels pertinents et sujets culturels.

Professions, profil de classe sociale, questions économiques et gestion de l'argent.

Utilisation du temps, goûts et intérêts personnels.

Valeurs, croyances et spiritualité, y compris les comportements religieux.

Participation à la vie en communauté et tendances idéologiques ou politiques.

Santé, maladie et sujets en rapport avec le corps et la sexualité.

Événements pertinents, rites de passage et dates importantes de l'itinéraire vital.

Évolution personnelle et familiale, y compris les crises et transitions significatives.

Il s'agit d'une ample proposition thématique que les étudiants adaptent en fonction des informations recueillies, des attitudes de la famille envers cette activité, du degré d'approfondissement avec lequel ils puissent travailler et du temps disponible.

La deuxième étape consiste à élaborer des micro-biographies de certains membres de la famille, réalisées à partir des données disponibles, en fonction des critères personnels de l'auteur et de la facilité d'accès et bonne disposition de la famille. Les conversations non formelles et les mini-entretiens sont des moyens importants pour obtenir ces informations.

La troisième étape profite du travail ébauché lors des deux premières pour tenter d'offrir une description de l'univers matériel et symbolique des différentes générations. Ceci peut quelquefois supposer la réalisation de descriptions séparées de la branche paternelle et de celle maternelle. Nous dépassons alors l'approche purement individuelle des deux phases précédentes pour travailler sur des dimensions culturelles, groupales et relationnelles. Selon moi, ces descriptions représentent un défi considérable représenté par la difficulté de prendre de la distance par rapport à la famille. En effet, il est difficile que les étudiants les plus jeunes (18 ou 19 ans) adoptent un regard critique, pourvu de distance et de réflexions sur leur propre famille. J'ai observé une meilleure capacité critique chez les étudiants ayant plus de 25 ans. La deuxième difficulté concerne les modèles de connaissance dont se servent habituellement les étudiants. La plupart a tendance à raisonner à partir de schémas orientés vers l'individu, le sujet singulier. Ces schémas sont donc dotés de certaines limitations qui freinent par exemple la compréhension du fait que l'histoire et la culture sont surtout structurées autour de groupes humains, d'institutions, de structures complexes et de rapports sociaux. C'est donc pour cela qu'ils ont du mal à concevoir la famille à partir de catégories comme la génération, le genre, la classe sociale, la culture et l'ethnicité. C'est au niveau de cette tension entre le vécu subjectif des racines familiales et l'exigence d'un regard critique sur les ancêtres que se trouve le potentiel formateur du travail généalogique.

La dernière étape consiste à analyser l'unité familiale (la famille qui réside de façon permanente dans le foyer). L'analyse du groupe familiale commence en général par les éléments matériels et physiques de l'habitation. Je conseille donc de chercher ou de réaliser un plan de la maison. De cette façon, nous pouvons travailler sur l'utilisation de l'espace et sur son sens, aussi bien individuellement qu'à partir de modèles culturels construits dans les familles. Ensuite, nous étudions les niveaux symboliques et axiologiques qui configurent le système familial et les rapports complexes entre les différentes composantes avec une attention spéciale pour les différences entre générations et genres, les normes d'éducation et de socialisation, les rôles, la communication et l'influence réciproque, l'utilisation du temps, les recompositions et les changements familiaux.

En outre, la documentation est une tâche qui revêt une importance particulière : tout d'abord, la documentation « chaude » et sensible dérivée des conversations et entretiens avec la famille et de la consultation de documents personnels liés à l'héritage familial passé et actuel. Mais aussi la documentation « froide », objective et détachée obtenue à partir des documents et publications historiques, sociales, économiques et culturels qui permettent de percevoir les structures, tendances et patrons qui expliquent, influencent, déterminent et organisent les conditions concrètes des familles et des communautés. Le travail sur la mémoire familiale est facilité par les micro-entretiens et par la recherche de documents et indices matériels dans les archives informelles de la famille.

Les photographies ont traditionnellement été la principale trace matérielle nous dévoilant le passé familial. Ces dernières décennies, grâce au magnétophone, la vidéo et les technologies digitales, il s'est produit une énorme diversification des sources documentaires. Les photographies sont des documents de grande valeur pour l'autobiographie éducative. La technologie digitale facilite la révision, la mise en ordre et la reproduction des images les plus significatives, sélectionnées selon des critères laissés à discrétion. Les commentaires écrits portant sur les photographies développent les capacités d'observation et de description tout en connectant les différents moments du cycle vital de façon naturelle.

3. RESULTATS.

L'usage croissant des approches auto/biographiques et des histoires de vie dans la recherche et la formation rempli des fonctions de :

- a) Connaissance : développement de la connaissance des dynamiques complexes du changement socioculturel et identitaire dans des contextes d'apprentissage et de formation.
- b) Sensibilisation et compréhension : les histoires de vie des apprenants et de leurs communautés (familles, groupes générationnels) favorisent une meilleure compréhension du point de vue des autres, réduisent l'ethnocentrisme et augmentent la tolérance (Delcroix, 2005).
- c) Comparaison : l'augmentation de la production de données biographiques rends possible la comparaison parmi différents contextes, ce qui est essentiel pour avoir une conception plus holiste et complexe de la formation.
- d) Intervention et formation : les professionnels impliqués dans la formation, l'accompagnement, le conseil et l'assistance ont besoin de connaître plus sur ce sujet depuis une perspective scientifique et contrastée. Ceci peut aider à améliorer l'intervention des professionnels de la santé, des services sociaux, des enseignants, des formateurs, des psychologues, des conseillers du travail et des médiateurs interculturels (De la Portilla, Serra et González Monteagudo, 2007).
- e) Théorisation : L'objectif final de la recherche consiste à produire des théories qui peuvent nous aider à expliquer et à comprendre les démarches de la formation (Merrill et West, 2009). Les histoires de vie sont une démarche utile pour approfondir dans les niveaux *meso* et *micro* de l'autoformation et l'apprentissage en groupe ainsi que dans les relations entre les contextes de la formation et les éléments macro-structurels comme la classe sociale, le genre, l'ethnie et la génération (Bertaux, 1997).

Dans le domaine de la *formation*, le travail généalogique a impliqué : la mise en pratique d'un modèle d'apprentissage universitaire innovateur, expérientielle, axé sur les étudiants et intégrateur des dimensions cognitives, émotionnelles et méthodologiques ; le développement de la compétence d'apprendre à

apprendre ; et l'exploration des relations entre expériences vécues, épistémologies éducatives implicites et projets professionnels des étudiants.

Par ce qui concerne le versant de la *recherche*, le travail généalogique a impliqué : une compréhension originale, complexe et systémique des relations entre les contextes généalogiques, les itinéraires éducatifs individuels et les projets personnels et professionnels ; une perspective socioculturelle et historique en tant que cadre de référence pour établir le rapport entre expérience vécue et projet personnel et professionnel des futurs enseignants, à partir des catégories classiques des sciences sociales (classe sociale, genre, âge et génération, culture et habitat humain), avec une approche à la fois comparatif, critique et réflexif (Bertaux, 1997).

Bibliographie.

Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bézille, H. ; B. Courtois (sous la dir. de) (2006) : *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

Bertaux, D. ; Thompson, P. (Eds.). *Between Generations. Family Models, Myth and Memories*. London: Transaction.

Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Brun, P. (2001). *Émancipation et connaissance. Las historias de vie en collectivité*. Paris : L'Harmattan.

Colin, L. (2008). Passer les frontières: une éducation tout au long de la vie, in Colin, L. ; Le Grand, J.-L. (sous la dir. de) : *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos, 61-77.

Colin, L.; Hess, R.; Weigand, G. (1996). *La relation pédagogique dans les rencontres interculturelles*. OFAJ. Textes de travail, n° 11.

Colin, L.; Müller, B. (Coord.) (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris : Anthropos.

Cornejo, S ; Brik Levy, L. (2003). *La representación de las emociones en dramaterapia*. Buenos Aires : Editorial Médica Panamericana.

Coulon, J.-M. ; Le Grand, J.-L. (2000). *Histoire de vie collective et éducation populaire*. Paris: L'Harmattan.

De la Portilla, A.; Serra, A.; González-Monteagudo, J. (2007). *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Sevilla: Fundación Sevilla Acoge.

Delcroix, C. (2005). *Ombres et lumières de la famille Nour*. Paris: Payot.

Delory-Momberger, Ch. (2003a). *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos.

Delory-Momberger, Ch. (2003b). « L'hétérobiographie, une éducation de soi à l'interculturalité », in *Histoires de vie*, 3, 21-25.

Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma: Laterza.

Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona : Paidós.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives : Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan (2ème édition).

Erben, M. (Ed.) (1998). *Biography and Education. A reader*. London: Falmer Press.

Feldhenler, D. (2003). « À la rencontre de l'autre. La mise en scène de récits de vie et ses effets de transformation psycho-sociale », in *Histoires de vie*, 3, 27-35.

Feldhendler, D. (2005). *Théâtre en miroirs. L'histoire de vie mise en scène*. Paris : Téraèdre.

Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini Studio.

Formenti, L. (2002). *La famiglia si racconta. La trasmissione dell'identità di genere tra le generazioni*. Cinisello Balsamo (MI) : San Paolo.

Formenti, L. (Ed.) (2004). *The Dianoia Project. Handbook* (Progetto Pilota Europeo : Didattiche Autobiografiche e narrative per operatori sociali, insegnanti, animatori). Milano/Anghiari (AR) : Università Milano Bicocca / Libera Università dell'Autobiografia.

Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.

- Gaulejac, V. de (1987). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*. Paris: Hommes et Groupes Éditeurs.
- Gaulejac, V. de (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris:
- Gaulejac, V. de; Legrand, M. (sous la dir. de) (2008). *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. Ramonville Saint-Ange: Éditions Érès.
- González-Monteagudo, J. (1996): "El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", in *Revista Aula Abierta* (Universidad d'Oviedo), 68, 63-85.
- González-Monteagudo, J. (Coord.) (2004). *Historias de vida y educación de adultos*. Numéro spécial de la Revue *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, n° 38.
- González-Monteagudo, J. (2006). Autobiografía educativa all'Università. Tra pensiero ed emozioni, in L. Formenti (sous la dir. de) (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli, 201-214.
- González-Monteagudo, J. (2007a). "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes", in *Encounters on Education* (Canada), 8, 85-107.
- [<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/578>].
- González-Monteagudo, J. (Coord.). (2008a). *Approches non-francophones des Histoires de vie en Europe*. Numéro spécial de *Pratiques de formation / Analyses*, 55.
- González-Monteagudo, J. (2008b). "Approches non-francophones des Histoires de vie en Europe" (Note de synthèse), in *Pratiques de formation/Analyses*, 55, 9-83.
- [<http://www-ufr.univ-paris.fr/pfa/55notesynthese.pdf>].
- González-Monteagudo, J. (2010). La entrevista en Historia oral e Historias de vida: teoría, método y subjetividad, in L. Benadiba (sous la dir. de): *Historia oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Rosario (Argentina): Corpus.
- González-Monteagudo, J. (sous la dir. de). *Les Histoires de vie en Espagne. Entre mémoire, identité et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Goodson, I.F. (1980). "Life Histories and the Study of Schooling". In *Interchange on Educational Policy*, 11, 4, 62-76.
- Goodson, I. F. (1984). The Use of Life Histories in the Study of Teaching. In M. Hammersley (Ed.) (1984): *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*. Driffield: Nafferton Books, 129-154.
- Goodson, I. F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I. F. (2001a). *Life Histories of Teachers: Understanding Life and Work*. Koyo Shobo, Japan.
- Goodson, I. F. (2001b). "The history of life history: Origins of the Life History Method in Sociology". In *Identity. An International Journal of Theory and Practice*, 1, 2, 129-142.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F.; BALL, S. (Eds.) (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer.
- Goodson, I. F.; Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer.
- Goodson, I. F.; Numan, U. (2003). *Life History and Professional Development: Stories of Teachers' Life and Work*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. F.; Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F.; Walker, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. New York: Falmer Press.
- Kaddouri, M. et al. (Eds.). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan
- Lainé, A. 1998. *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lani-Bayle, M. (1997). *L'histoire de vie généalogique. D'Edipe à Hermès*. Paris : L'Harmattan.
- Lani-Bayle, M. (sous la dir. de) (2006). *Événements et formation de la personne. Ecart international et intergénérationnels*. Paris : L'Harmattan, 2 volumes.
- Le Grand, J.-L. (Coord.) (1996). *Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*. Numéro spécial de *Pratiques de formation / Analyses*, n° 31.
- Le Grand, J.-L. (2000). "Définir les histoires de vie", in *Revue Internationales de Psychosociologie*, VI, 14, 29-46.

- Le Grand, J.-L. (2003). Éducation interculturelle et approche anthropologique de la formation. Conférence inédite. Journée d'étude sur la formation des enseignants. Centro de Profesores. Jerez de la Frontera (Espagne), 24 avril 2003.
- Le Grand, J.-L. (2008). L'Histoire de vie comme anthropologie existentielle critique, in L. Colin et J.-L. Le Grand (sous la dir. de): *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos, 113-124.
- Leray, Ch.; Morand, E. (1995). *Dynamique interculturelle et autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- Lesourd, F. (2006). « Des temporalités éducatives. Note de synthèse », in *Pratiques de formation / Analyses*, n° 51-52, 9-72.
- Mader, W. (1995). Thematically Guided Autobiographical Reconstruction: On Theory and Method of "Guided Autobiography" in Adult Education. In P. Alheit; A. Bron; E. Brugger; P. Dominicé (Eds.): *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 244-257.
- Maubant, Ph.; Clénet, J., Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionalization des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Merrill, B.; West, L. 2009. *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- Mezirow, J. et al. (2000): *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Stories*. London: Sage.
- Mitchell, C.; Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. Londres: Routledge Falmer.
- Mitchell, C. ; Weber, S. ; O'Reilly-Scanlon, K. (Eds.) (2005). *Just who do we Think we are ? Methodologies for Autobiography and Self-study in Teaching*. London : Routhledge Falmer.
- Molinié, M. (1997). "Trajectoires sociales et mobilités culturelles: une approche biographique", in Marquillo, M. : *Écritures et textes d'aujourd'hui*, Les Cahiers du français contemporain, n° 4. Paris : OPHRYS/ENS, 263-285.
- Molinié, M. (2000). « Écrire son histoire pour penser la culture », in *Éducation Permanente*, 142, 133-146.
- Molinié, M. (Coord.) (2003). *Histoires de vie : miroirs singuliers de la culture*. Revue *Histoires de vie* (Dossier), n° 3, Presses Universitaires de Rennes.
- Molinié, M. (Coord.) (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N° 39 – Le Français dans le monde, FIPF-CLE International.
- Molinié, M. (2009). L'étudiant aux deux langues. Entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle, in Bachelart, D.; Pineau, G. (Coord.) : *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Paris : L'Harmattan, 109-125.
- Niewiadomski, Ch. (2012). *Recherche biographique et clonique narrative*. Toulouse : Éditions érès.
- Pineau, G. (sous la dir. de) (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités et formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris. Anthropos.
- Pineau, G. ; Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montreal: Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. ; Le Grand, J.-L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Plummer, K. (2001): *Documents of Life 2*. London: Allen & Unwin.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham (UK): Open University Press.
- Rodrigo, M^a. J.; Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Sanz, F. (2008). *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Barcelona: Kairós.
- Thompson, P. (2000): *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press, 3rd ed.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.